

脇山 英靖\*

## Hideyasu WAKIYAMA\*

\*佐賀大学文化教育学部附属小学校

電話やメールを通して相手と繋がったりする。情報媒体としてのメディア、そしてそこから発信される「ことば」は、時間を縮め、距離を縮め、人と人とを結びつけるよさがあり、児童はその恩恵を受けている。しかし、学校生活における児童に目を向けると、「ウザイ」「キモイ」「ヤバイ」など、不適切な表現を口にしたり、「テレビで言ってた」「ネットに書いてあった」など、断片的な情報を自分に都合良く解釈したりする姿を目にする。身の回りに溢れる情報は、玉石混合であるという認識が不足している（図1）。「知りたくてたまらない」、「伝えたくてたまらない」、「関わりたくてたまらない」児童の思いや願いを叶える手段として、言葉がある。

そのためには、課題や目的の応じて、文章や言葉を正確に受け取る必要がある。また、自分の考えを明確にし相手に伝える力も求められる。さらには、課題や目的に応じて適切、的確に表現する力は、児童が21世紀を生き抜く上で必須の力である。「正確」「明確」「的確」、これらの三つの視点（「確」）から児童に力を身に付けさせることは喫緊の課題である。

## 2 段階的指導の必要性

「発達の段階に応じた指導の充実の考え方」（文部科学省「言語力の育成方策について」）には、習得、活用といった段階的な指導の必要性が明記されている（図2）。

第1に「型に気付かせる」ことが重視されている。これは、課題や目的に応じた必要なものの見方や考え方（型）を教師が教えることを意味する。第2が「型を使って」である。課題や目的に応じた必要なものの見方や考え方（型）

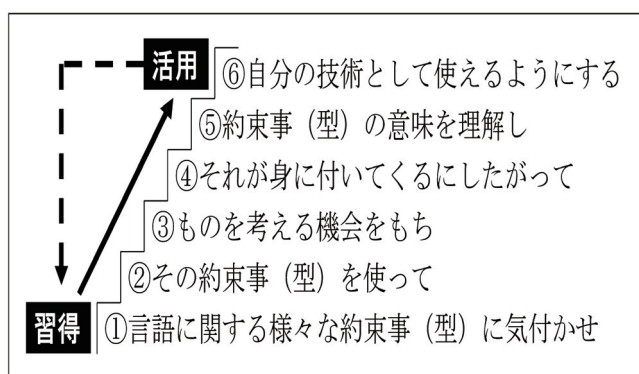


図2 段階的な指導モデル

に気付かされた児童が、実際にある型を「使って」みる体験が必要となる。この学習の蓄積によって型が「身についてくる」（第3）。「型の意味を理解する」のは、「型に気付かせ」、「型を使ってものを考える」ことが「身について」きた後である。「意味を理解」してから使うのではない。ある型を「使って」「考える」体験が「身について」きたら、児童は型の「意味を理解する」。「ああ、こういうことなのか」と必要なものの見方や考え方（型）をようやく自覚する。さらに「使ってもものを考える」うちに、型の効用に気づき、言語に対する信頼を高めるようになる。

児童が、文章や言葉を主体的に活用したり、自力で作品を創造したりしながら、言語生活を潤いのあるものにするには、「型」を意識しない読み手になる必要がある。「型」から抜け出すために、授業で「型」を提示していく。

教材すべてに通ずる万能な話し方、聞き方、読み方、書き方は、存在しない。しかし、特定の教材間には、転移可能な方法は少なからず存在する。学校教育法第30条2項に明示された「学力」を児童に身に付けさせるには、児童の個々別々の解釈を繋ぐ約束事、つまり、課題や目的に応じた必要なものの見方や考え方（観点）が要る。『ごんぎつね』で学んだことが『大造じいさんとガン』で使えるようにするには、何を習得し、活用させることが可能なかを明らかにし、段階的に指導する必要がある。

### 3 「読みの観点」と系統的指導

#### 3.1 「読みの観点」

読むために必要なものの見方や考え方（「型」）を用語化、概念化したものが「読みの観点」である。「読みの観点」には、2つある。1つは、学習用語である。もう1つは、児童の発言や教師の発問などを基に、読むために必要なものの見方や考え方を概念化した言葉である。

#### 3.1 身に付けさせたい学習用語を明確にする

「学習用語」とは、学習指導要領指導事項の配列を参考に、これまでの研究、実践、指導方法などから、抽出された習得、活用可能な用語をさす。文学的文章における「場面」、「時・場所・人物」、「設定・展開・山場・結末」、「クライマックス」などは、代表的な学習用語である。

#### 3.2 児童の発言や教師の発問などから「読みの観点」を整理する

「クライマックス」という抽象度の高い学習用語を児童に無理に教え、使わせる（言わせる）のではない。設定した学習用語が、児童の実態や授業展開によっては適さない場合がある。その際、児童が具体的にイメージしやすい言葉に置き換え、読み取らせていく。その例が、「物語にはあっとびっくりすること（事件）が起こる」、「『兵十』の気持ちが、がらっと変わったのは何を見たときですか」（4年教材『ごんぎつね』）である。これらの教師の発問、児童の発言やつぶやきを「読みの観点」として、系統的に位置づける。

このようにイメージしやすい言葉を教師が発問し、児童は繰り返し使い思考体験を行う。児童に「読みの観点」を身に付けさせるのが難しい場合は、「読みの観点」を使った学習体験を豊富に蓄積させる。その後、「読みの観点」が使えるようになった後に、抽象概念に高まった学習用語に転化させていく。そのため、教材の特性、教師の発問や児童の発言、ノートは、「読みの観点」を抽出する上で重要になる。

「読みの観点」には、特定の教室で共通概念として使用される用語（「クラス用語」）も含む。例えば、「視点人物」→「目線の主」、「クライマックス」→「山場」、「視点」→「カメラマン」などである。教師は、「クラス用語」から「読みの観点」への橋渡しを行い、「読みの観点」を定着させるように努める。

このように、授業を行う以前に、単元を貫く言語活動の特性や教材の特性を加味し、身に付けさせたい「読みの観点」を抽出し、毎時間の授業を行いながら「読みの観点」を増やしたり、削ったりしながら『読みの観点』系統表を作成する（図3）。系統表は、単元終了後に見直しを図り、付加修正を行い、随時更新していく。

**(A) 文学的文章（物語文）における「読みの観点」系統表**

横軸は、年間を通して身に付けさせたい観点を示す。

縦軸は、観点がどのように習得され、次の学年へ移行するのか、系統の流れを示す。

系統表は、単元を貫く言語活動の設定や授業作りを行う際の指標になる。

単元を貫く言語活動「ガイドブック作り」

| 観点        | 作品設定<br>(時・場・人)           | あらすじ<br>(場面・事件)   | 人物設定<br>(登場人物)  | 場面設定<br>(場面構造)   | 心情の変化<br>クライマックス                                       |
|-----------|---------------------------|---|---|--|--|
| 低学年<br>1年 | いつ(時)<br>どこで(場)<br>だれが(人) | どうした<br>どんなお話<br>挿絵を使って話してみ                               | お話に出てくる人や物(人物)<br>人間のお話として考えた人物<br>このお話で一番大事な人物、二番目に大事な人物はだれか | はじめに(起)<br>つぎに(承)<br>ところが(転)<br>どうして(結)<br>お話はいつかに分かれている<br>挿絵でお話が変わる(並び替え・順序) | 〇〇(中心人物)はどうした<br>最後はどうなった<br>登場人物の行動(様子や気持ち)           |
| 低学年<br>2年 | いつ(時)<br>どこで(場)<br>だれが(人) | どうした<br>どんなお話<br>お話には一番盛り上がる場所がある                         | 登場人物<br>主人公(中心人物・主役)<br>主人公は一番大きな事件に出てくる                      | はじめに(起)<br>つぎに(承)<br>ところが(転)<br>どうして(結)<br>場面(様子の変化)<br>事件には始まりがある(終わりが来る)     | 登場人物の行動の変化(性格や気持ち)<br>〇〇の気持ちははじめと比べて変わったか(こんな人になった)    |
| 中学年<br>3年 | 時・場・人                     | あらすじ<br>「〇〇が」した話<br>※「〇〇」には中心人物が入る<br>物語には必ず事件が起る(場面がかわる) | 登場人物同士の関係、性格や境遇<br>中心人物(主役)や対人物(対役)は、言で表すとどんな人か               | 登場人物の移り変わり<br>場面の移り変わり<br>場面を4つに分ける<br>起承転結<br>お話の山場                           | 登場人物の気持ちの変化<br>状況の変化<br>山場・「転」部分<br>〇〇の気持ちはがらっと変わったところ |
| 中学年<br>4年 | 時・場・人<br>物語の始まり           | あらすじ<br>「〇〇が」した話  | 中心人物がどのような役割をしているか  | 結<br>事件の展開<br>より大きなクライマックス   | 登場人物の心情や状況の変化<br>山場・「転」部分<br>〇〇の気持ちはがらっと変わったところ        |
| 高学年<br>5年 | 時・場・人<br>事件の始まり           | あらすじ  | 登場人物の相互関係<br>中心人物(主役)と対人物(対役)の関係                              | 結<br>事件の展開<br>より大きなクライマックス   | 登場人物の心情や状況の変化<br>山場・「転」部分<br>〇〇の気持ちはがらっと変わったところ        |

図3 「読みの観点」系統表：(A) 物語文



### 3.3 「読みの観点」を使った系統的な指導

作品のメッセージを紐解き、「何が」「どのように」「なぜ」「どのような構造で」表現されているか、作者が仕組んだ「しかけ」を知ること、それが内容を正確に読むことである。そのためには、「読みの観点」が要る。「読みの観点」を使って、思考する学習体験が要る。蓄積が要る。

例えば、2年生になると、『かさこじぞう』を通して、図4のような「読みの観点」を学ぶ。4年生になると、『ごんぎつね』を通して、低学年で習得した「読みの観点」を土台に読みが更新されていく。さらに6年生になると、『海の命』を通して、低、中学年で習得した「読みの観点」を活用しながら、上記の観点を習得し、読みの方法を自覚していく（資料3）。これらの過程を経て、児童は「読みの観点」を使いながら、自力で「読める」ようになる。

『ゆうすげ村の小さな旅館』（3年教材）では、図5のような「読みの観点」を抽出することができる。これらの観点を他の作品で使わせ（活用させ）、「読みの観点」の効用に気づかせる単元設定が必要である。また、他の作品を事前に読ませた上で、『ゆうすげ村の小さな旅館』で「読みの観点」活用させる単元設定も可能である。さらには、これらの「読みの観点」を活用して、物語を創作させる単元設定を行うことも可能である。どのような言語活動を設定するかによって、児童に習得、活用させる

「読みの観点」は異なってくる。「読みの観点」の確実な習得、活用を促すには、教材の特性に合わせ、何度も繰り返し使うことができる教材を準備する必要がある。また、児童の発達の段階、「読みの観点」の習得、活用状況に合わせ、「読みの観点」を「知って」「使って」「使えるようにする」といった段階的、系統的な指導を行う必要がある（表1）。

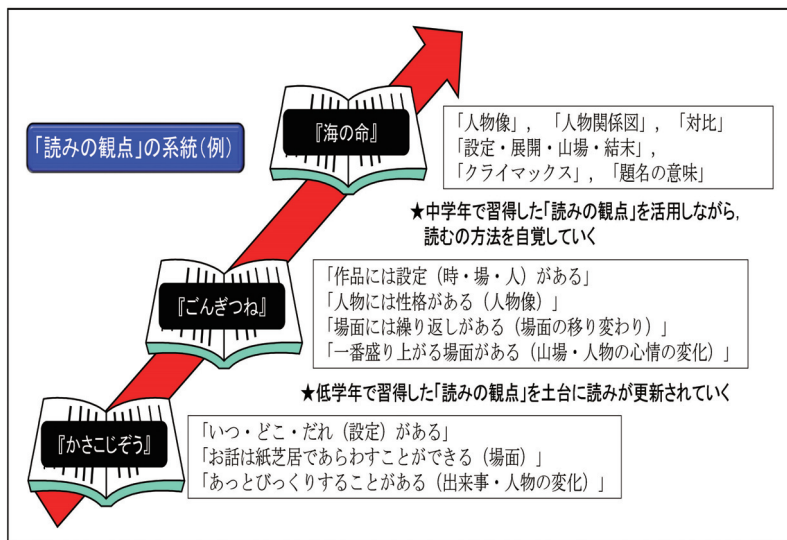


図4 「読みの観点」の系統例

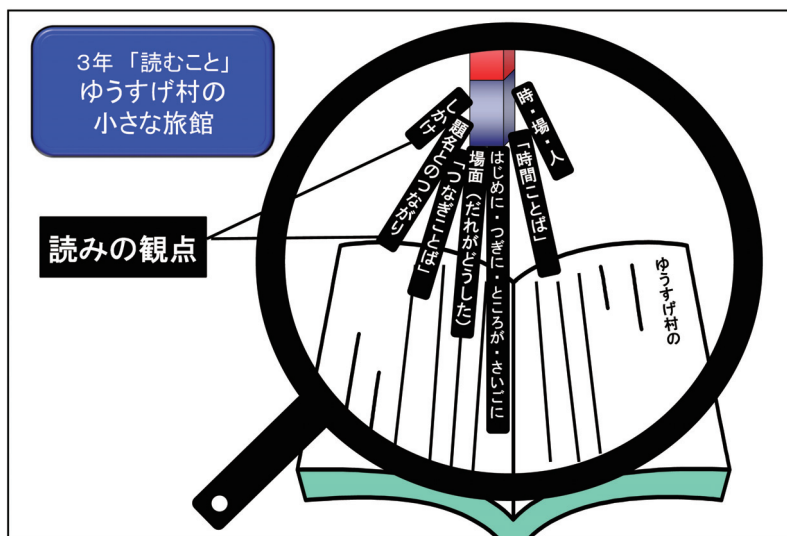


図5 「読みの観点」の抽出例



表1 習得、活用を見通した系統的な指導例（物語教材）

|             |  |
|-------------|--|
| 低<br>学<br>年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>文章量の少ない教材で基本的な「読みの観点」を習得させる。基本的な「読みの観点」を習得させた後、本教材を読み進めさせる。「前の勉強と似ている」、「繰り返しがある」など、既習の「読みの観点」を意識して使わせながら、確実に習得させる。</li> <li>入門期の児童は、獲得している語彙が少ない。そのため、「お話の主人公」、「がっくり」（お話のはじまり）、「にっこり」（お話のおわり）など、児童がイメージしやすい「読みの観点」を与え、「お話は『主人公』が『がっくり』から『にっこり』に変わる」ことを教える。習得した「読みの観点」は、児童の目に見えるカードとして、教室に掲示をする。</li> <li>『サラダでげんき』の学習では、教室に掲示してある「がっくり」、「にっこり」のカードに着目させる。「前の勉強と似ている」、「繰り返しがある」など、習得した「読みの観点」を繰り返し使わせながら、確実に習得させる。</li> <li>『おとうとねずみチロ』の学習においても、「どうしてチロは『がっくり』から『にっこり』になったのかな」と問い、「読みの観点」を基に思考させ、登場人物の気持ちの変化を読み取らせていく。「読みの観点」の確実な習得を促すために、児童が「読みの観点」を何度も繰り返し使うことができる教材を複数準備する。</li> </ul>                    |
| 中<br>学<br>年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>文章量を増やした教材を用い、低学年で習得した「読みの観点」を活用させる。</li> <li>『ごんぎつね』の学習では、「中心人物」、「会話文」、「だれがどうした」、「人物像」などの「読みの観点」を使って、「人物関係図」を作らせる学習を仕組む。このような学習を繰り返すことで、「人物関係図」と聞けば、連鎖的に「中心人物」、「だれがどうした」、「人物像」などの観点から読み進める（思考する）ようになる。つまり、「人物関係図」は、複数の「読みの観点」を内包している。学習が進むにつれ、『人物関係図』はどうなっているのかな」、「どのカードを使えば読むことができるかな」など、児童が「読みの観点」を選択しながら、使うようになる。</li> <li>さらには、「だれがどうした」という「読みの観点」から、「事件」や「あらすじ」という学習用語が使えるようになったり、高学年になれば、「設定、展開、山場、結末」、「クライマックス」など、抽象概念に高まった学習用語に転化したりする。</li> <li>作品を俯瞰させるために、複数ページにわたる教材を1枚の用紙で提示するなど、教材の与え方も工夫する。</li> <li>単元によっては、系統表を学習の手引きとして児童に使用させ、「答えがわかった」、「自分で読めた」など、「読みの観点」を進んで活用する単元を仕組んでいく。</li> </ul> |
| 高<br>学<br>年 | <ul style="list-style-type: none"> <li>高学年は、教師の発問や学習体験によって、ある一定の「読みの観点」が蓄積されている。そこで、課題や目的に応じて、どんな「読みの観点」を使えば、効果的に読むことができるのか、有効な「読みの観点」を選択したり、組み合わせたりする言語活動を仕組む。</li> <li>『ヒロシマのうた』の学習では、母親の心情の変化を読み取らせる場合、「対比」、「作品設定」、「題名」、「文章構成図」など、カード化した「読みの観点」を黒板に羅列する。</li> <li>児童は見えそうな「読みの観点」を自ら選択し、読み進める。選択した「読みの観点」を基に読み取ったことノートに書いたり、互いの解釈を話し合ったりする。</li> <li>児童は「読みの観点」を自力で使って読むことで、叙述に即して思考したり、使った「読みの観点」の役割を知ったり、新たな読み方を経験したりしながら、読む方法を自覚するようになる。</li> </ul>  |

### 3.4 単元を貫く言語活動と「読みの観点」

「読みの観点」の1つ1つを児童に習得させることに、終始するのではない。「読みの観点」は、ばらばらのピースであってはならない。菱餅のように、連風のように連なり、ひとまとまりに使えるようにする必要がある。そのために、単元を貫く言語活動を設定し、繰り返し、段階的に観点を習得、活用させていく。しかし、単に「読みの観点」を設定しただけでは、児童に読む力は身に付

かない。言語活動「ガイドブック」作りを例に説明をする(図6)。「ガイドブック」には、どのような特性があるのか、どのような教材を使って、「読みの観点」を児童に習得させ、「ガイドブック」に書かせるのか、教師は明確にしておく必要がある。『ごんぎつね』には、「時・場・人があること」、「場面には繰り返しがあること」、「クライマックスがあること」などの「読みの観点」がある。「ガイドブック」作りを通して、これらの「読みの観点」を児童に習得させる。

習得された「読みの観点」は、「書く観点」、「話す観点」に生かされ、様々な言語活動を可能にする。例えば、「ガイドブック」をもとにお気に入りの本を紹介したり、「読みの観点」を使って他の作品を読み進めたり、物語を創作したりする言語活動である。「読みの観点」を習得、活用させるための言語活動の条件を図7に示す。言語活動の特性と教材の特性を習得、活用という観点から明確にしていくことで、児童に読む力を身に付けさせていく。

そのためには、単元または1単位時間における「読みの観点」を授業以前に抽出すること、「読みの観点」を「知って」「使って」「使えるようにする」言語活動を設定すること、授業後に「読みの観点」を付加修正をすること、6年間を見通した系統表を作成することなどが挙げられる。このような言語活動を設定し、「読みの観点」を習得、活用させることで、「読みの観点」の効用に気づき、学習方法を自覚する児童になっていく。やがては、「読みの観点」を意識しない読み手が育つ。

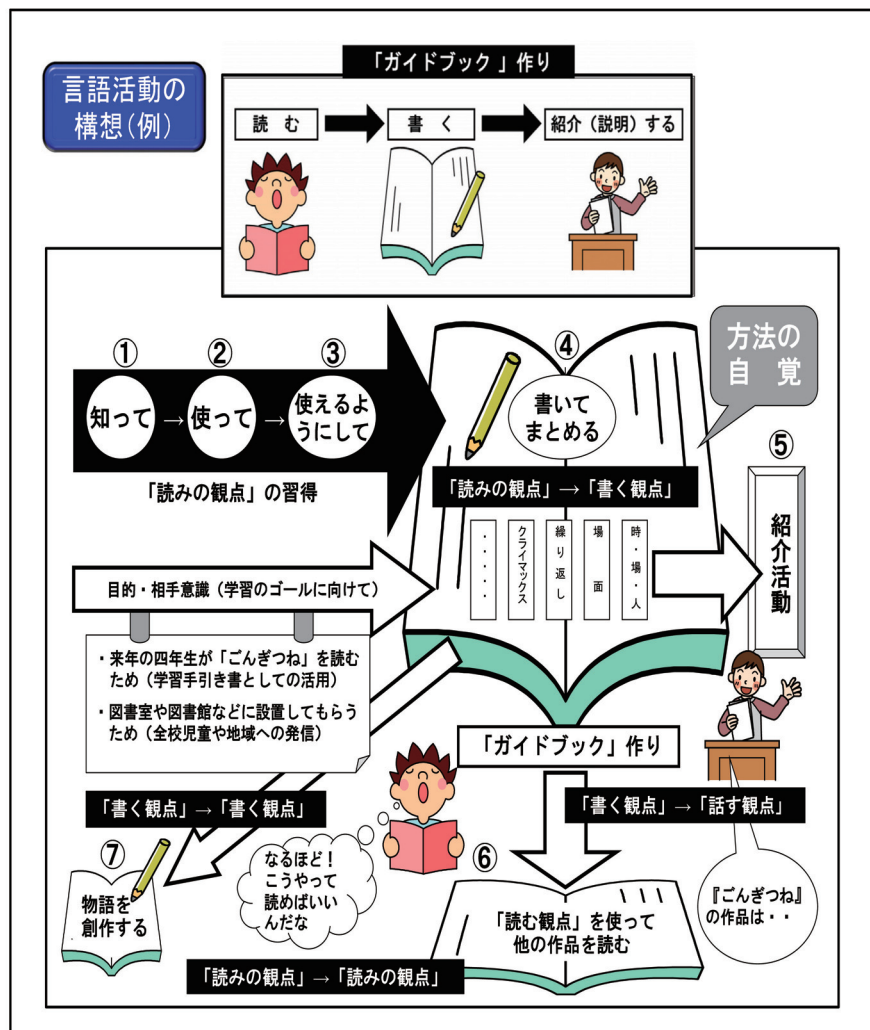


図6 単元を貫く言語活動例：「ガイドブック作り」

- ①単元の終わりにどのような姿になっているのか、イメージさせることができること
- ②学習方法が学習のモデルや手引きなど、わかる形(観点)で示されていること
- ③習得・活用させる観点を明示し、「わかった」「できた」という体験を積み重ねること  
「わかった」「できた」を引き出すために、観点を繰り返し、段階的に使わせること
- ④習得・活用した観点を基に、自力で活用できる学習が仕組まれていること
- ⑤習得・活用した観点を基に、アウトプットできる言語活動が用意されていること

図7 言語活動の条件

## 4 授業の実践

本実践では、「読みの観点」を「知って（教材Ⅰ）」「使って（教材Ⅱ）」「使えるようにする（本教材）」といった段階的な指導により、児童が「読みの観点」をどのように習得、活用したのか、指導の実践を述べる。また、「しかけ」を見つけ、分類する学習を通して、「しかけ」を構成する「読みの観点」を明確にすることをねらう。

### 4.1 授業構想

#### 4.1.1 単元

単元名 2年生が10倍楽しめる「ガイドブック」を作ろう  
[平成24年7月実施 第3学年 児童39名]  
『つるの恩返し』（教材Ⅰ）、『たぬきのお礼』（教材Ⅱ）  
『ゆうすげ村の小さな旅館』（本教材：東京書籍3年上）

#### 4.1.2 単元目標

- 場面の移り変わりや人物の会話や行動に着目しながら、あらすじをまとめ、作品の「しかけ」を読み取ることができるようにする。
- 習得した「読みの観点」を使って、「ガイドブック」を作ることができるようにする。

#### 4.1.3 単元の構成（全10時間）

単元を貫く言語活動として、「ガイドブック」作りを設定した。「こんな話ですよ」、「こう読めばいいですよ」、「ここがおもしろいですよ」など、児童が習得した「読みの観点」を使って、解説を加える学習を展開する。本単元における学習は、2つから成る。1つは、プレ教材を通して、文学的文章における読解の基本を習得する学習である。もう1つは、習得した学習内容や方法（「読みの観点」）を活用し、本教材を読み、「ガイドブック」にまとめる学習である。「ガイドブック」作りには、図8で示した「読みの観点」をすべて使って書かせるようにした。「読みの観点」の習得、活用させるために、表2のような段階的指導を試みた。

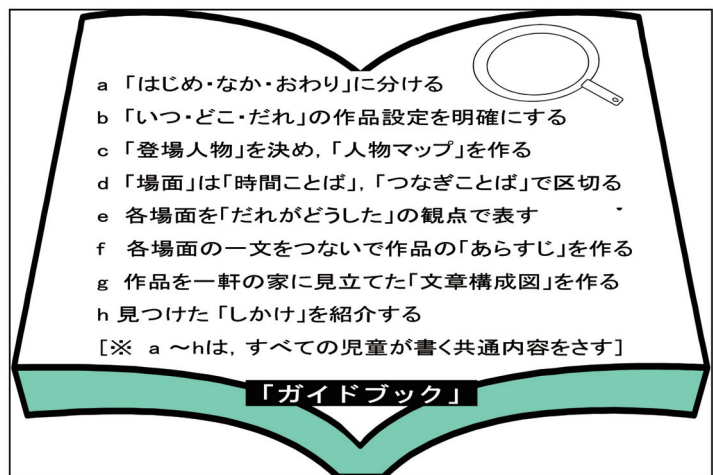


図8 「ガイドブック」作りで使う「読みの観点」



表2 単元の展開

| 次 | 時            | 学 習 者  | 指 導 者                |  |
|---|--------------|--|----------------------|--|
|   |              | 学習活動(○)・児童の発言(●)   | 意 図                  | 指導及び支援(・)  |
| 一 | 1            | ○学習課題を知る。<br>●「ガイドブック」を作ってみたいな。                          | 学習に見通しを持たせる。         | ・相手意識、目的意識を持たせるために、『ゆうすげ村の 小さな旅館』が10倍楽しめる「ガイドブック」を作り、2年生に送ることを知らせる。                              |
|   | 2            | ○教材Ⅰを読み取る。<br>『つるの恩返し』<br>●お話ってこう読むんだ。                   | あらすじをとらえさせる。         | ・「どんなお話でしたか」と問い、カードに書かせる。<br>・カードを並べ、つなげたり、入れ替えたりさせる。<br>・カードをもとに、あらすじを話させる。                     |
|   | 3            | ○教材Ⅱを読み取る。<br>『たぬきのお礼』<br>●カードがまた使えそうだな。                 | あらすじを書かせる。           | ・既習の「読みの観点」を使って、読ませる。<br>・「これだけは残したい」カードを数枚選ばせ、カードをもとにあらすじを書かせる。                                 |
| 二 | 4            | ○作品設定を知り展開を予想する。●前の勉強で習ったことを使ってみよう。                      | 内容の大体をつかませる。         | ・「はじめ」と「おわり」の場面を提示し、「どんなことが あったのか」を問い、カードに書かせる。  |
|   | 5            | ○場面分けをする。<br>●「時間ことば」を使えば分けられるぞ。                         | 文章構成をとらえさせる。         | ・「時間ことば」をもとに、8つに分けさせる。<br>・教材文を場面ごとに切り取らせ、ガイドブックに貼らせる(「文章構成図」を作らせる)。                             |
|   | 6            | ○あらすじを書く。<br>●こんなお話だによって紹介したいな。                          | あらすじの書き方を理解させる。      | ・場面ごとに一文で書かせる。<br>・「文章構成図」をもとに、「いつ」「だれがどうした」の 観点を使って、作品全体のあらすじを書かせる。                             |
|   | 7            | ○「しかけ」について理解する。<br>●このお話にはおもしろい「ひ みつ」があるんだよ。             | 作品設定の必然性に気付かせる。      | ・「美月」が「ウサギ」であった「しかけ」を考えさせる。<br>・加工した2枚の挿絵を提示し、比較させる。<br>・「しかけ」を7つの観点から整理する。                      |
| 三 | 8<br>9<br>10 | ○「ガイドブック」を完成する。<br>●おすすめはここだよ。<br>●この作品は、こんなふうに 読んだらいいよ。 | 目的に応じた「ガイドブック」を作らせる。 | ・読み手に合わせた「ガイドブック」にするために、目次 を考え、おすすめのページを作らせる。<br>・できあがった「ガイドブック」は、図書室に紹介コーナーを設置し、児童同士が読み合う環境を作る。 |

## 4.2 「知って(教材Ⅰ)」、「使って(教材Ⅱ)」、「使えるようにする(本教材)」段階的な指導

### 4.2.1 教材Ⅰ：カード化によって「読みの観点」を習得する

「読みの観点」の確実な習得を促すために、2つの教材を用いた。1つは、昔話『つるの恩返し』である(教材Ⅰ)。音声と映像による読み取りである。もう1つは、教師自作の教材『たぬきのお礼』である(教材Ⅱ)。文字情報による読み取りである。教材Ⅰでは、あらすじをつかませるために、「だれがどうした」の観点から、カード(付箋紙)に書き出させた(図9)。カードには、「じいさまはつるをたすけた」、「つるがむすめになってやってきた」などに加え、「むかしむ

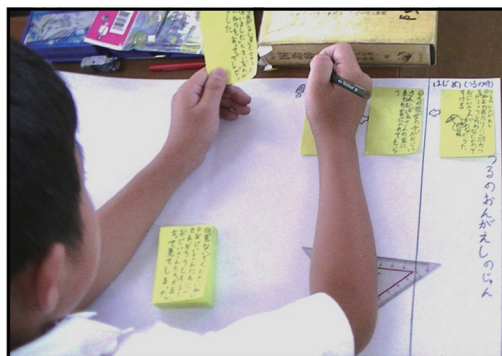


図9 カードに書き出す児童

かしあるところに」、「ある日」、「その日の夜」などの時を表す言葉（「時間ことば」）や「すると」、「そして」、「ところが」などの「つなぎことば」が付け加えられるようになった（図10）。カードにできるだけ多く書き出させたことで、カード同士をつなげようとする児童の姿が見られた。児童は、カードの並べ替えをしながら図11のような思考を行っている。その後、書き出したカードを使って、隣の友達にあらすじを話させる活動を仕組んだ。図12は、A児が書いた6枚のカードをもとに、隣の友達に話したあらすじである。「その日」、「夜中に」などの「時間ことば」を付け足しているのがわかる。また、「そして」、「ついに」などの「つなぎことば」も付け足している。カードに書いた内容を話すだけではもの足りず、カードの文末を話しことばに変えたり、書いていない内容や感想を付け加えたりしている。相手にわかりやすく話そうという意識が児童に働いたため、カードとカードを繋ぐための言葉が付け加えられたと推測する。カードは、一人平均15枚書くことができた。カード化し、あらすじを話させることは、「だれがどうした」、「つなぎことば」、「時間ことば」、「場面」、「はじめ・なか・おわり」、「あらすじ」などの「読みの観点」が使われ、場面を意識させる上で有効であった。

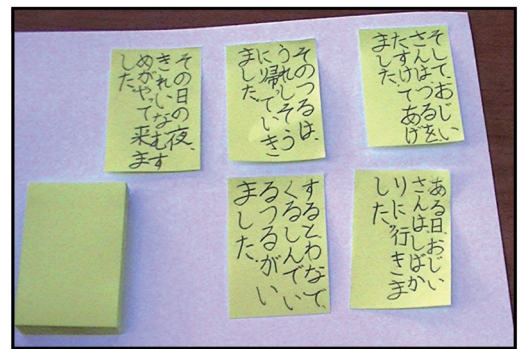


図10 言葉が付け加えられたカード

- カードを時系列に並べる、分ける、入れ替える
- ・カードをすごろく風に並べる
  - ・カード1枚1枚を車両に見立て、「お話列車」を作る
- カード同士を仲間分けする
- ・カード同士を矢印で結ぶ
  - ・カードを一軒の家に見立て、部屋に分ける
  - ・カードを小さな山に見立て、かたまりにする（重ねる）
  - ・「ここがスタート」、「ここがゴール」、「〇〇の話」など、かたまりごとに分け、説明する

図11 カード化によって生まれた思考

| A児が書いたカード              | カードをもとに話したあらすじ  |
|------------------------|---|
| ①じいさまはつるをたすけた          | ①あのね、おじいさんはつるをたすけてね、  |
| ②つるがむすめになってやってきた       | ②その日の夜遅くにね、つるがむすめに化けてたずねてきたんだよね、                                  |
| ③じいさまとばあさまのむすめになった     | ③そしてね、おじいさんにここにおいでくださいって頼んでね、むすめになってね、                            |
| ④むすめがきものをおった           | ④夜中に、自分の毛をむしってきれいなきものをおってね、                                       |
| ⑤おじいさんとおばあさんはやくそくをやぶった | ⑤そして夜中に、おじいさんが目を覚まして、むすめの部屋をのぞこうとしたよ。<br>ばあさまは止めたんだけど、ついにのぞいたんだよ。 |
| ⑥むすめは空へかえっていった         | ⑥そして、むすめはかえっていったね、おじいさんとおばあさんはいつまでも泣いていたよ。<br>⑦見なきゃよかったのね。        |

図12 カードをもとに話したあらすじ（A児）

#### 4.2.2 教材Ⅱ：「読みの観点」を「知って」、「使う」

教材Ⅱでは、作品を俯瞰させるために、教材文を1枚の用紙に収めて提示した。習得した「読みの観点」を児童に使わせるために、前時と同じ方法でカードに書かせた。書いたカードを仲間分けする際、「『むかしむかし』、『ある日』は大事だね」、「時間のチャンネルが違う」、「ここから（季節が）春になっているよ」など、児童は、「時間ことば」をもとに構成をとらえている。教材Ⅰ、Ⅱの特性はそれぞれ異なるが、図13に見られるように、児童は教材同士を比較し、構成が似ていることを指摘することができた。その結果、全ての児童が、「はじめ・なか・おわり」に分け、「文章構成図」を完成することができた。児童は、教材Ⅰ、Ⅱを

- C 1: 前の話(教材)と似ている。 (※ C: 児童の発言をさす)
- C 2: 両方とも恩返し(するの)が動物だ。
- C 3: 最後、(正体が)ばれるのも似てる。
- C 4: 繰り返しがあるよ、先生。
- C 5: 必ず助けられたお礼をするね。
- C 6: 物語の終わりが(「つるのおんがえし」と)似ているなあ。
- C 7: 始まりも似てる。
- C 8: 「むかしむかし」、「あるところに」がある。
- C 9: 「いつ・どこ・だれ」が必ずある。
- C10: あっ、そう言えば、『ゆうすげ村の小さな旅館』も、同じパターンになっているよ。
- C11: 本当だ。

図13 教材Ⅰ、Ⅱの比較によって生まれた児童の発言



「出会う」「いいことがある」「正体がばれる」「幸せ（不幸せ）になる」という4つの構成に分けた。図14に示すように、教材Ⅰで習得したあらすじの作り方、場面の分け方、構成のとりえ方は、教材Ⅱにおいても使われた。

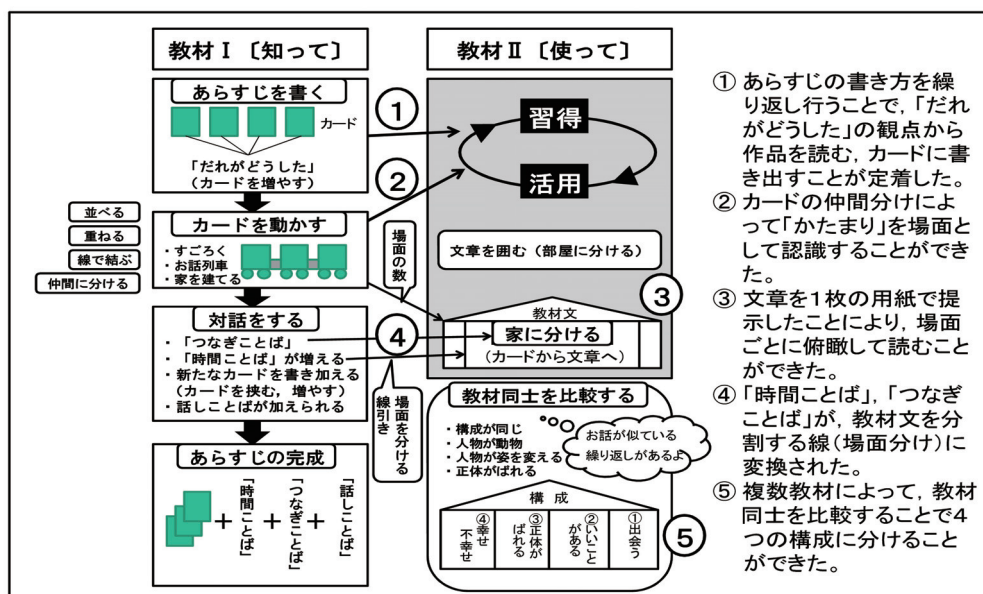


図14 教材Ⅰ、Ⅱにおける「読みの観点」の習得、活用モデル

#### 4.2.3 「読みの観点」を活用し、あらすじを書く

教材Ⅱで習得した「読みの観点」を活用しながら、あらすじを書かせるために、本教材では、作品を一軒の家に見立てた「文章構成図」を児童に作らせた(図15)。

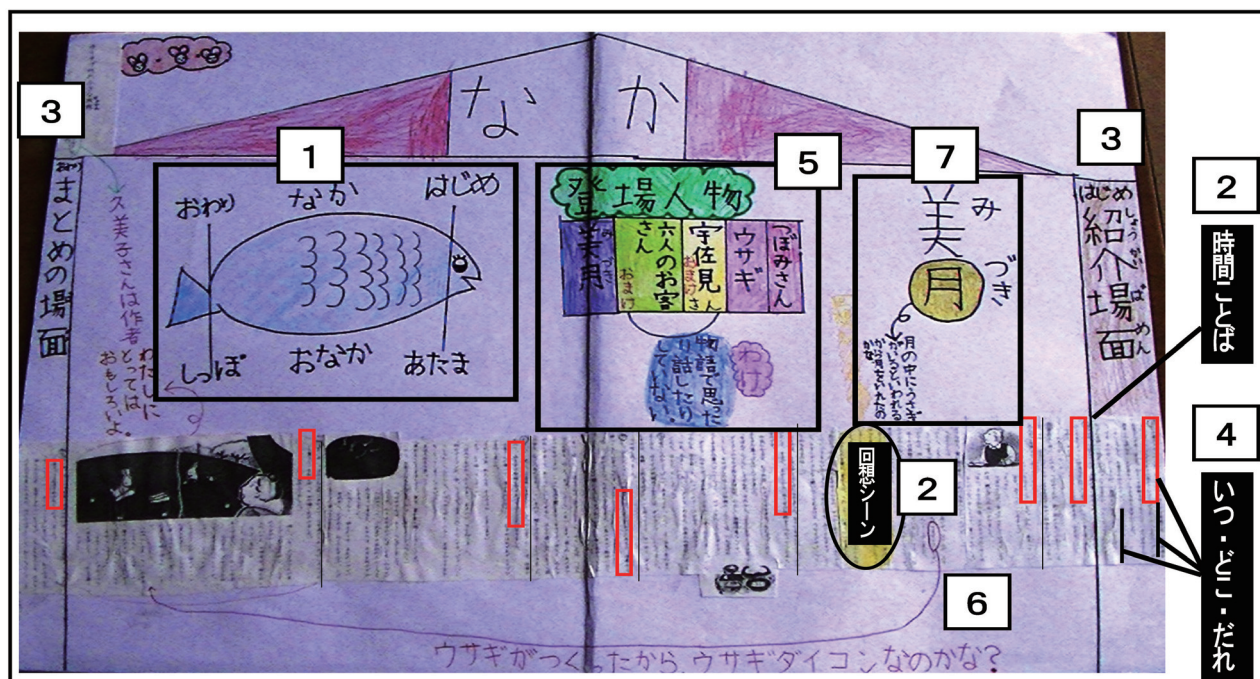


図15 A児が作成した「文章構成図」



各場面のあらすじは、教材Ⅰ、Ⅱで習得した「読みの観点」（「いつ」「だれがどうした」）で書かせた。「いつ」は、「時間ことば」に置き換えられた。「だれがどうした」は、話し合いによって、「その場面にいる（登場する）」、「出番が多い（主語の数）」、「繰り返し出てくる」という観点から確定された。これは、「中心人物」の定義と一致する。また、友達の書いたあらすじと比較することを通して、「この場面で絶対に欠かさないこと」が関心事になり、「ひとり言」、「お手伝い」、「ウサギダイコン」、「耳がよくなる」、「手紙」などが確定された。「場面で欠かさないできごと」を「読みの観点」（「キーワード」）として決定し、教室に掲示した。作品のあらすじをまとめる際には、「文章構成図」がメモ代わりとして役に立った。図16は、児童が書いた「あらすじの家」である。「『ある日』は絶対入れなきゃ」、「『じつは』を入れるとつながる」など、場面同士を繋ぐために、「時間ことば」や「つなぎことば」が活用されている。教材Ⅰ、Ⅱで習得した「読みの観点」が活用され、カードをつなげる方法が役立った。

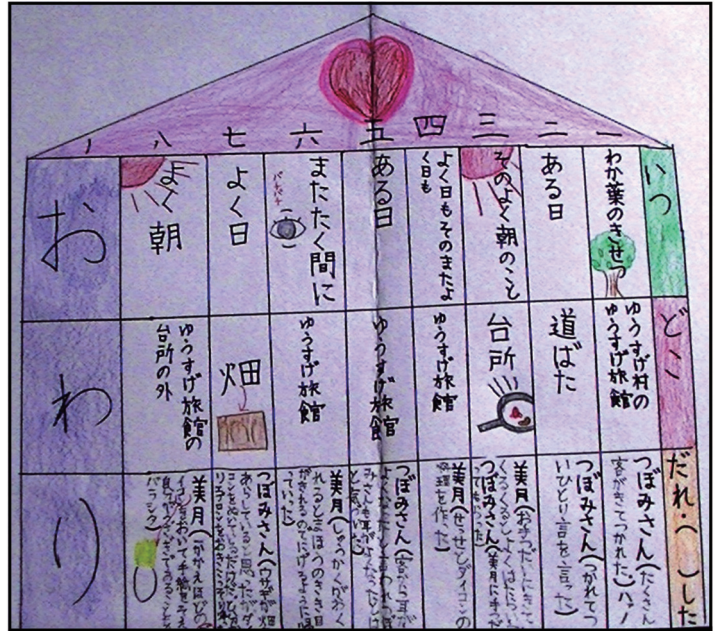


図16 A児が作成した「あらすじの家」

図17は、本単元における「読みの観点」の習得、活用状況を図式化したものである。

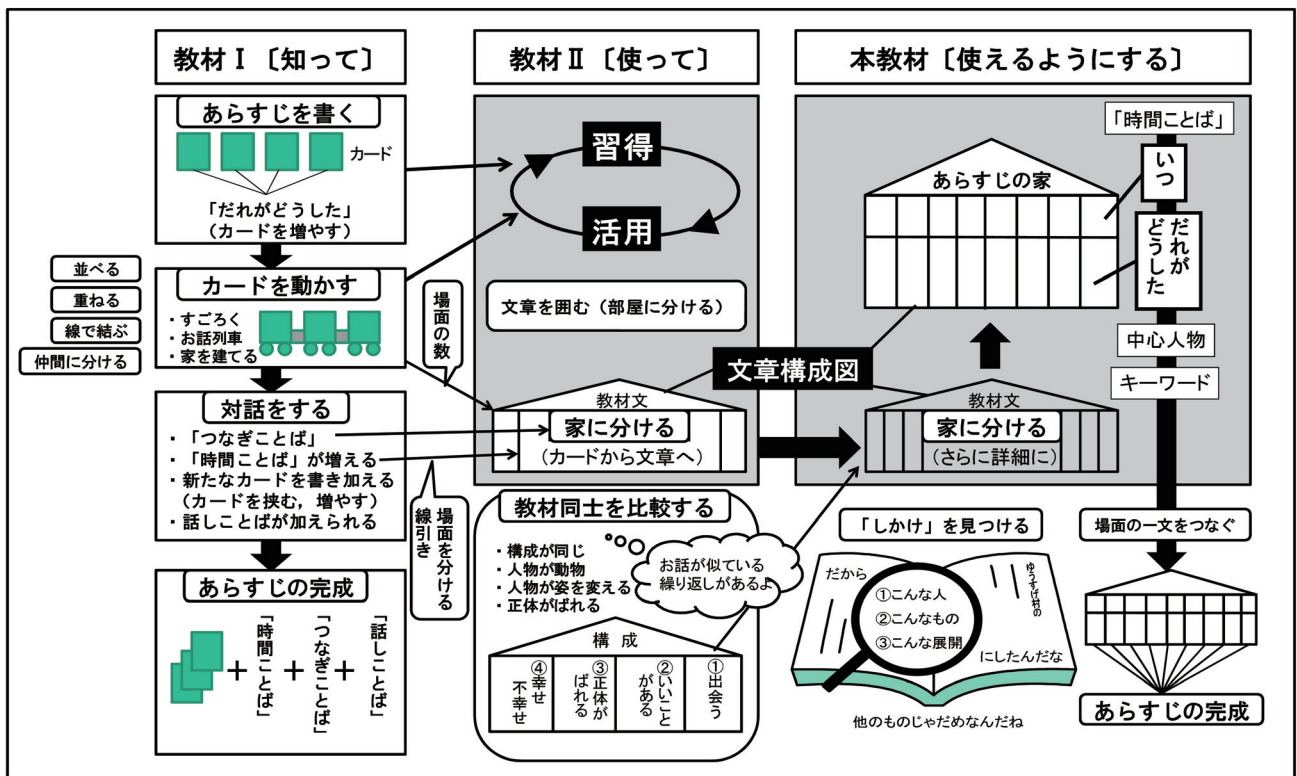


図17 本単元における「読みの観点」の習得、活用モデル

#### 4.2.4 挿絵の比較によって「しかけ」の観点を習得する

第6時では、児童に着目させたい観点を設定した(図18)。導入では、「しかけ」をノートに書いて持って来させた。その後の児童の発言から見ても、設定したすべての観点が出されている。しかし、「しかけ」を羅列したに過ぎない。他の作品を読み進めるための「読みの観点」として成立していない状態である。図19のAでは、「美月」を「美」しい「月」と解釈し、月

とウサギを結び付け、人物の名付けに関する発言をしている。図19のGでは、「キーワード」に着目した発言がある。しかし、繰り返し出てくる、回数が多いという認識でとまっている。「ダイコン」が作品の布石であり、色と人物の容姿とのつながりに気付いてはいない。「しかけ」の観点としては習得しているが、活用できる状態ではない。そこで、加工した挿絵A(「美月」のおさげを削除したもの)と教科書の挿絵を電子黒板で提示した。挿絵同士を比較させることを通して、挿絵Aが作品には適さない理由を挙げさせた。耳がなくなること、で「美月」がなくなること、に児童の発言は終始し、人物設定や展開が変化することに気付くことができた。さらに、加工した挿絵B(日に焼けた「美月」の顔、ねずみ色の「ダイコン」)を提示した。

図20に児童の発言を抜粋する。児童は、色の変化を5つの観点からとらえている。「もし『美月』が茶色だったら」、「『ウサギダイコン』が灰色だったら」と、その状況を児童は思い浮かべている。その証拠に、名前の変更がおかしくなることや人物の容姿が適さないことなど、色に直接関係しない発言をしている。加工した挿絵を提示することで、教師の発問を可視化させる。視覚情報を与えることは、児童に比較したり、状況を想定したりする思考、つまり、場面の様子を想像

着眼点Ⅰ：登場人物の名前にはわけがある  
 着眼点Ⅱ：登場人物の容姿(髪型、体型)にはわけがある  
 着眼点Ⅲ：作品に出てくる道具にはわけがある  
 着眼点Ⅳ：作品に出てくる色にはわけがある  
 着眼点Ⅴ：人物の動作(行動)にはわけがある  
 着眼点Ⅵ：不思議な出来事にはわけがある  
 着眼点Ⅶ：題名には大事な意味がある

図18 「しかけ」を分類する着眼点

・ノートを持ってきた後に発表した児童の発言  
 ・ゴシックは教師の板書(記号は便宜上つけたもの)  
 ・ノートを持ってきた児童: 述べ97人(一人平均2.78回) : 4分30秒間

**A: 美月という名前**  
 C12: 反対にすると月美(見)でウサギは月でお餅をつくから  
 C13: 月は月にウサギがいることをあらわしている C14: ひっくりかえしたらなるよ

**B: 宇佐見**  
 C15: 美月のお父さんだから(登場人物のおまけ) C16: ウサギと似ているから

**C: 美月のかみ** C17: ウサギの耳に似ているから

**D: 色白** C18: 毛が白いから

**E: ぽっちゃりとしたむすめ** C19: ウサギは少し太っている

**F: ウサギダイコン**  
 C20: ウサギがついているから、宇佐見だから  
 C21: ウサギの耳の形がダイコンに似ている  
 C22: ウサギが育てているからだよ  
 C23: (ウサギが育てていなかったら)ネズミダイコンになるよ

**G: ダイコンづくし** C24: ダイコンが何回も入っているから

**H: タンポポの花やヨモギの葉** C25: ウサギが好きな花だから、ウサギが食べるから

**I: 畑** C26: ウサギは土の中に潜ったりするし、朝起きてそこからダイコンを抜くから

**J: にげるように** C27: ウサギみたいにはねるように帰って行ったから

**K: くるくる** C28: すぐく身軽でびよびよん跳ねて速く走るから

**L: せっせと**  
 C29: 前からダイコンを育てていたから、前からダイコン料理を作っていたから

**M: ちょっと出かけて** C30: ウサギだから草とか花とかあるところがわかるから

**N: 耳がよくなる**  
 C31: ウサギの耳が大きいから、魔法がかかっている  
 C32: 遠くまで耳が聞こえるから、みんなの耳がよくなる

**O: まほうのきき目** C33: ウサギの耳の特徴だから、まほうだと思う

**P: 耳がちかごろよくなった**  
 C34: ウサギダイコンは耳がよくなるまほうがあって、それを食べたからよくなったきた

**Q: 「だれか手伝ってくれる人がいないかしらって言ってたでしょ」**  
 C35: 聞こえたのはウサギの耳が長いから

**R: ひとり言を聞いていたこと**  
 C36: ウサギだから耳がよくて、遠くからでも聞こえたから

**S: 題名**  
 C37: 題名はキーワードだから

図19 児童が発表した「しかけ」



させることを要求する。なぜ作品がそのように書かれているのか、なぜこのような人物設定なのか、なぜこのような展開なのかが児童に「見える」ようになる。挿絵を比較させることは、作品の必然性を児童に気付かせることを可能にする。

|  |           |        |
|--|-----------|--------|
| C46: ダイコンがまっ白だったら、茶色にならない(白くなるはず)。   | ダイコンの     | 色      |
| C47: 「色白のぽっちゃり」がだめになる。   |           |        |
| C48: (電子黒板の前に来て)顔が茶色になると、顔もまっ白だと、ダイコンも白になるのに、顔が茶色になるとダイコンもちょっと色が灰色、そういう感じになると思います。 | 容姿の       | 色      |
| C49: あっ、ダイコンが灰色だ。  | ウサギになった時の | 色      |
| C50: ダイコンの色やウサギに変わったときの色も茶色になると思います。   |           |        |
| C51: 顔が茶色になると、なんか、「美月」って名前はおかしいと思います。<br>(月の映像を指さして)月に茶色がきたら、おかしいと思います。            | 名前と       | 色      |
| C52: ウサギの色は、教科書に書いてあるのは白なのに、こっちだけ茶色だったらおかしいと思います。                                  |           |        |
| C53: 何で茶色がだめかと言うと、七場面のところが…(教科書を取りに行く)、「美月」さんがウサギだったら(この場面の絵を指さしながら)ウサギも茶色になるからです。 |           | 色との整合性 |

図20 挿絵Bが適さない理由(児童の発言を抜粋)

#### 4.2.5 「しかけ」を分類する

資料19のAからSの19の「しかけ」を児童は、以下のように分類した(図21)。

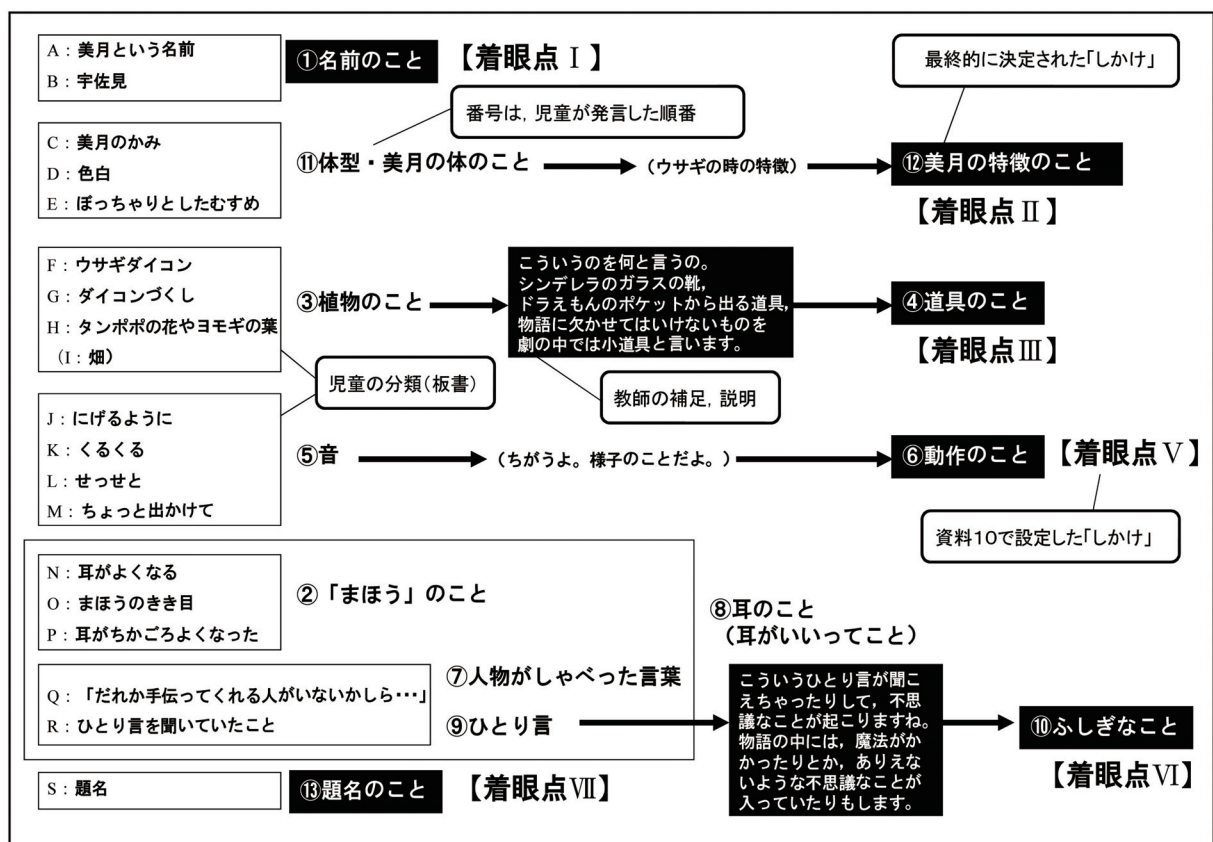


図21 「しかけ」を分類する学習過程

①, ⑥, ⑩については、児童同士の話し合いによって、簡単に分類することができた。しかし、③, ⑨については、教師が補足、説明を行い、最終的に④, ⑩に位置付けることを必要とした。このことから、作品には布石となる「小道具」があるという概念が不足していたこと、「しかけ」の観点から、「ふしぎなこと」を客観的に抽出することが困難であったことがわかる。また、色に関する内容(着眼点Ⅳ)は出なかった。これは2つの理由による。1つは、挿絵の比較によって、色の必然に気付いた発言が出し尽くされたことにある。もう1つは、「しかけ」の内実がどういうものであるか、児童の認識にはなかったことがあげられる。そのため、第8時目の指導によって、「しかけ」には「色」も関係することを押さえ、確認した。



児童は「しかけ」という「読みの観点」を使って読み進める際に図22に示したような発言を行っている。児童Bは、登場人物「美月」の名前に着目している。なぜ「宇佐見美月」なのか、作品設定の必然性に気付いている可能性が高い。C児は、作品で次々に起こる「ふしぎなこと」に着目している。作品では様々な偶然が重なっている。C児は、友達との対話を通して、自分の考えを明確にすることができた。D児は、作品の重要な鍵を握る「ウサギダイコン」（小道具）に着目している。「色白のぼっちゃりしたむすめ」「ネズミダイコン」との対比などの表現を根



図22 「しかけ」を分類する児童の発言

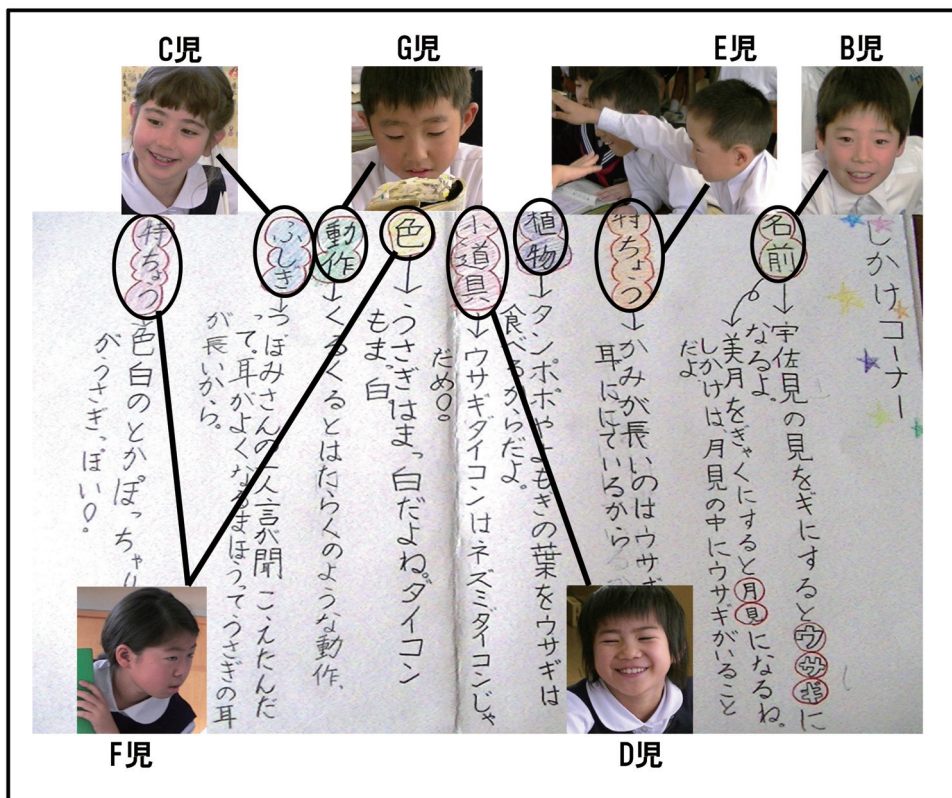


図23 「しかけ」（「読みの観点」）を活用した「ガイドブック」

拠として挙げている。E児は、複数の挿絵をもとに、人物の容姿の特徴に気づいている。登場人物がウサギの耳をモチーフにしていること、「ウサギダイコン」と髪型が似ていることなどを理由として発言している。F児は、作者の立場から、設定された色に着眼している。G児は、「せつせと」「くるくる」など、人物の動作に関する語彙を辞書で確かめる、作者の使用語彙に納得する姿が見られた。「ガイドブック」に載せるために、「しかけ」という観点から作品を読む、そのことで、この作品ならではの語彙群も読み取らせることができた。

図23は、児童の「ガイドブック」の一部である。「しかけ」の内実（要素）を7つに分類している。児童は、これから出会う作品を「しかけ」という「読みの観点」を使って読む場合、7つの観点で読み進めることが可能になる。そして、他の作品では置き換えのきかない新たな語彙群を

蓄積し，読みが更新されていく。そして，「しかけ」という観点から，「ガイドブック」にまとめたり，友達に紹介する活動を通して，「しかけ」の内実が整理され，読みの方法が自覚されていく。

その後，読み手に合わせた「ガイドブック」にするために，「あらすじを知りたい人はこのページ」，「作品の仕組みを一目でわかりたい人はこのページ」，「『しかけ』を知りたい人はこのページ」などの目次を考え，「ガイドブック」を完成することができた（図24）。



図24 完成した「ガイドブック」

## 5 研究の整理

### 5.1 研究の成果

(1) 市販テストの結果を表3に示す（学級平均：実施児童39名）。

この結果は，児童に一定の読む力が身に付いたことを示す。

(2) (1)の結果は，文学的文章における読解の基本を児童が身につけることができたことを示す。「読みの観点」を与えたことで，児童は叙述に即した読み（思考）を行った可能性が高い。児童は，場面の移り変わりや作品設定をとらえることができたと言える。

(3) カード化は，「読みの観点」を習得させるのに有効であった。カード化する行為そのものが，「時間ことば」，「つながりことば」，「場面」，「あらすじ」などの「読みの観点」を習得することを可能にする。さらには，「文章構成図」を書かせることで，これらの「読みの観点」は活用され，読みの方法が淘汰されることになった。

(4) 教材Ⅰでは読解の基本として「読みの観点」を習得させ，教材Ⅱでは「読みの観点」の定着を図る，さらに本教材では児童自ら選択した作品で習得した「読みの観点」を活用させるといった段階的な指導を行ったことで，児童は，前の教材で習得した「読みの観点」や読む方法を繰り返し使いながら，習得，活用することができた。

(5) 「ガイドブック」には，すべての児童が文章構成図を作成することができ，「時間ことば」や接続詞を用いて，あらすじをまとめとができた。このことは，「ガイドブック」作りを通して，「読みの観点」を活用したことを示す。「ガイドブック」作りは，習得した「読みの観点」を活用するという学習に適した言語活動であったと言える。

(6) 単元を貫く言語活動を設定する際，習得，活用させたい「読みの観点」を8つ設定した。段階的な指導，複数教材化，カード化，1枚に収めた教材文の提示，「文章構成図」の作成など，手立てを明確にしたことで，図1の「読みの観点」は習得，活用させることができた（a～g）。

(7) 「読みの観点」を取り入れた発問を教師が行うことで，作品を客観的に分析する方法を身につけることができた。

表3 市販テストの結果

|    | 本学級<br>(平均点) | 全国<br>(平均点) |
|----|--------------|-------------|
| 読む | 98.5         | 80.0        |
| 言語 | 92.0         | 80.0        |



## 5.2 課題

- (1) 「環境ブックリスト」の内容からも、「読みの観点」を活用することができたことは明白である。しかし、図1のh（「読みの観点」）に関しては、「しかけ」の内実を知る学習としては、有効であったが、他の作品を読み進める「読みの観点」には至っていない。活用するレベルに至っていない。分類した「しかけ」の観点を一つずつ取り上げ、重点的に学ばせる指導が今後必要である。
- (2) (1)より、「読みの観点」を自力で使いこなす、作品を読み進めるには一定の時間と使いこなす学習体験の蓄積が必要である。また、「読みの観点」を活用させるために、全員で共通の作品を読ませ、手順を踏まえながら指導を行う必要がある。
- (3) 読む力を身に付け、読む方法を自覚する児童にするために、単元を貫く言語活動をどのように設定するのか、何が習得され、活用できるのか、「読みの観点」を抽出し効果的な授業づくりを行っていく必要がある。そのためにも、「読みの観点」系統表の作成は必須である。

## 【参考文献】

- ・文部科学省 2006 「読解力向上に関する指導資料 ～PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向～」 東洋館出版社
- ・脇山英靖 2006 「記号論的発問」による読解指導に関する研究—小学校における文学教材を通して—（兵庫教育大学大学院 学校教育研究科 学位論文）
- ・井関義久 1984 「国語教育の記号論—『批評の学習』による授業改革—」 明治図書
- ・府川源一郎 2000 「『ごんぎつね』をめぐる謎」 教育出版
- ・斎藤喜博 1966 「授業」 国土社
- ・奥水実 1965 「講座 国語科の基本的指導過程 2」 明治図書
- ・西郷竹彦 1975 「西郷竹彦文芸教育著作集 第2巻 文芸学入門」 明治図書
- ・向山洋一 1986 「国語の授業が楽しくなる」 明治図書
- ・向山洋一 1989 「『分析批評』で授業を変える」 明治図書
- ・向山洋一 1982 「すぐれた授業への疑い」 明治図書
- ・佐賀県武雄市立東川登小学校 研究紀要 「確かな学力」を身につけさせる教科指導の在り方（平成22年度校内研究のまとめ）
- ・宇佐美寛 2005 宇佐美寛・問題意識集11 「『経験』と『思考』を読み解く」 明治図書
- ・宇佐美寛 2001 宇佐美寛・問題意識集3 「『分析批評』の再検討」 明治図書
- ・宇佐美寛 2005 宇佐美寛・問題意識集14 「授業の構想と記号論」 明治図書
- ・宇佐美寛 2005 宇佐美寛・問題意識集15 「教育のための記号論的発想」 明治図書
- ・大西忠治 1969 「教師にとって実践とは何か」 明治図書
- ・池上嘉彦 2002 「自然と文化の記号論」 財団法人放送大学教育振興会
- ・Geoffrey N. Leech 2003 「語用論入門—話し手と聞き手の相互干渉が生み出す意味—」 紀伊国屋書店
- ・石岡房子 1986 「分析批評で国語科の授業が変わった」 明治図書
- ・鳥越信 1977 「『ごんぎつね』を考えるさいの二つの視点」 「国語の授業」21号 児童言語研究会編 一光社
- ・井上尚美 1984 「国語授業方法論」 明治図書
- ・金子明友 2002 「わざの伝承」 明和出版
- ・横須賀薫 1997 「斎藤喜博 人と仕事」 国土社



- ・豊田久亀 1988 「明治期発問論の研究：授業成立の原典を探る」 ミネルヴァ書房
- ・石田佐久馬 1964 「発問・板書・ノート」 東洋館出版社
- ・青木幹男 1976 「発問・板書・展開」 明示図書
- ・川崎寿彦 1975 「分析批評入門」 明治図書
- ・井関義久 1972 「批評の文法ー分析批評と文学教育」 大修館
- ・池上嘉彦 1984 「記号論への招待」 岩波新書
- ・奈須正裕 2000 「『指導方法・カリキュラム』編」 教育開発研究所
- ・教育科学研究会編 2005 「なぜフィンランドの子どもたちは『学力』が高いか」 国土社
- ・第31回 佐賀県小学校国語教育研究大会 唐津大会 紀要 2015 「楽しみながら習得し活用する効果的な国語授業の工夫」 佐賀県小学校国語教育研究部会